

Observação de aulas de estágio no ensino de língua inglesa mediado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação e gênero discursivo

Moreira, Tânia Maria; Rodrigues, Camila Solino

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Moreira, T. M., & Rodrigues, C. S. (2016). Observação de aulas de estágio no ensino de língua inglesa mediado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação e gênero discursivo. *Revista Desafios*, 2(2), 64-84. <https://doi.org/10.20873/ufv.2359-3652.2016v2n2p64>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

OBSERVAÇÃO DE AULAS DE ESTÁGIO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO PELO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E GÊNERO DISCURSIVO¹

INTERNSHIP CLASSES OBSERVATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING MEDIATED BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USE AND DISCURSIVE GENRE

Tânia Maria Moreira

Camila Solino Rodrigues

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa

RESUMO

Quais reflexões e aprendizados podemos levantar em uma experiência de estágio de Língua Inglesa no Ensino Fundamental? Tendo como ponto de partida este questionamento, neste artigo objetivamos realizar um estudo reflexivo de cunho qualitativo sobre o ensino e aprendizagem de Inglês mediado por gêneros discursivos e tecnologias de informação e comunicação. A partir de relatos de observações, descrevemos e interpretamos uma experiência de estágio orientada por uma proposta de ensino que associa o uso de sequência didática, webquest e tecnologia. A pesquisa parte de estudos de Gebhard (1999) e Ninin (2010), Bakhtin (1979), Marcuschi (2010), Dolz e Scheneuwly (2004), Dodge (1995) e March (2003). Na metodologia, o processo de investigação envolveu a observação e a coleta de dados de 12 aulas ministradas por professoras em formação inicial da UNIFESSPA, em uma turma de 8º ano, na disciplina de Língua Inglesa em Marabá (PA). Resultados apontam que: 1) as estagiárias implementaram uma proposta diferenciada que fomentou a produção e divulgação de capas de revistas e explorou capacidades mentais e linguísticas na aprendizagem de leitura, escrita e análise linguística do Inglês, mediado pelo uso de tecnologias; 2) o trabalho de observação conseguiu ultrapassar o intuito inicial de coleta de dados, servindo de suporte ao trabalho das estagiárias e de conscientização de metodologia de trabalho aos pesquisadores envolvidos no projeto e 3) a relevância desta experiência se centra no letramento de professores em formação inicial, aprimorando e desenvolvendo os estudos de gênero para fins educacionais, integrando o uso das tecnologias.

Palavras-chave: Observações de práticas de ensino. Gênero discursivo. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

Witch reflections and learning can we get in an English language internship experience in middle school? Having this question as a starting point, in this article we aim to do a reflexive study of qualitative nature about English teaching and learning mediated by discursive genres

¹ Esta experiência está vinculada a duas atividades desenvolvidas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), ao projeto “*Práticas docentes e estudos teóricos de Norte a Sul: Leitura, escrita e análises linguísticas*” e à disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I de Língua Inglesa, ambos os trabalhos foram realizados sob a coordenação da primeira autora deste artigo. Tanto no projeto quanto na disciplina, o aspecto central de estudos está centrado em noções teóricas e metodológicas sobre linguagem e ensino de linguagem, orientados por um modelo sociointeracionista.

and information and communication technologies. From observation reports, we can describe and interpret an internship experience guided by a teaching proposal that links didactic sequence, webquest and technology. The research goes from studies of Gebhard (1999) and Ninin (2010) Bakhtin (1979), Marcuschi (2010), Dolz and Scheneuwly (2004), Dodge (1995) and March (2003). In methodology, the research process involved observation and data collection of 12 classes taught by teachers in early formation at UNIFESSPA, in an 8th year English class at Marabá (PA). Results show that: 1) trainees implemented a distinctive proposal that promoted magazine covers' production and dissemination, also explored mental and linguistic capacities in reading, writing and English linguistic analysis learning, mediated by technologies; 2) the observation task could exceed its initial purpose of data collection, serving as a support to the trainees work and also to the work methodology awareness for the researchers involved in this project and 3) the relevance of this experience focuses on teachers in early formation's literacy, improving and developing genre studies for educational purposes, integrating it with technology use.

Keywords: Teaching practice observations. Discursive genre. Information and Communication Technologies.

Recebido em 06/04/2016. Aceito em 29/04/2016. Publicado em 31/05/2016.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, temos testemunhado um ritmo mais acelerado em termos de avanço tecnológico. Vimos o LP – disco de vinil – sair de circulação, cedendo espaço à fita k7 e, posteriormente, ao CD (*compact disc*) que, por sua vez, também já está ficando obsoleto. Hoje, as músicas e os vídeos são armazenados em suportes com menos de uma polegada, como é o caso de *pendrives* e cartões de memória ou, até mesmo, em sistemas de armazenamento na nuvem. Além disso, ouvimos falar em meios de comunicação ultrarrápidos, tais como *iPhone*, *iPhod*, *iPad*, *Smartphone*, ou seja, celular com recursos como GPS, *Wi-Fi*, Câmera 20.0 MP e *Flash*, Filmadora, MP8 *Player*, *Bluetooth*, Viva-Voz, Fone, Cabo de dados USB e Cartão 32GB- *Wireless* (GALVÃO, 2014).

Avanços tecnológicos dessa natureza marcam presença em quase todos os lugares, inclusive em instituições de Ensino Fundamental, Médio e de Graduação. Todos os dias, nos corredores, nas salas de aula, nos pátios de qualquer escola ou universidade, alunos e professores têm acesso aos telefones celulares (com ou sem lei que os proíbam), aos filmes, às músicas, aos jogos, às relações interpessoais mediadas pelos protocolos da rede (física, lógica e social). Tais avanços, entretanto, não estão, ainda, tão presentes em propostas didáticas transformadoras no ensino de muitos professores (LIMA, SOUZA, ZAMORA, 2015; ROSA,

SILVA, 2015), especialmente no ensino de Línguas (GOMES, 2011; NETO, 2012; GALVÃO, 2014).

Na expectativa de refletirmos sobre o que vem acontecendo em um dos contextos de ensino de linguagem da região norte do Brasil, neste estudo, procuramos nos deter na observação de uma experiência de estágio envolvendo o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e de uma abordagem de ensino de Inglês alinhada aos estudos de gêneros discursivos. Nossas questões de reflexão são três: 1) Como as estagiárias da licenciatura de Letras da Unifesspa desenvolvem as aulas de Língua Inglesa em uma turma de 8º ano?, 2) Em que medida as aulas mediadas pelo uso de recurso tecnológicos contemporâneos apresentam mudanças, em termos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa? e 3) Que reflexões e aprendizados é possível levantar com esta experiência?

Nesse sentido, o nosso objetivo é relatar uma experiência de estágio com foco em atividades elaboradas e desencadeadas por duas professoras em formação inicial, no curso de Letras-Inglês, na Unifesspa. Para tanto, inicialmente, realizamos sessões de observação, em seguida, coletamos relatos de práticas de ensino de Língua Inglesa com vistas à realização de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Inglês mediado pelo uso de tecnologias de informação e comunicação em uma escola de Marabá, PA.

A realização deste trabalho se justifica pela importância do processo de observação na construção e reconstrução do próprio conhecimento sobre o ensino de linguagem e de possíveis transformações em novas ações de ensino de línguas. Por meio da observação, podemos aprender mais sobre nós mesmos como professores e fomentar a elaboração de propostas de aulas mais condizentes com as teorias e documentos oficiais vigentes e as demandas de práticas de ensino.

Além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*, organizamos este artigo em três partes. Inicialmente, em *Orientações teóricas*, revisamos algumas noções teóricas e metodológicas sobre observação crítica e uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem de Inglês, com foco na *webquest* e nos gêneros discursivos, com as quais dialogamos. Em seguida, em *Procedimentos metodológicos*, apresentamos o percurso percorrido e os procedimentos de análise dos dados adotados. Finalmente, em *Resultados e discussões das aulas*, apresentamos as nossas reflexões partir de evidências sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa acompanhadas.

1. ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

No desenvolvimento de uma pesquisa e de uma proposta de ensino, deparamo-nos com a necessidade da definição de bases teóricas e de uma metodologia de investigação. Neste trabalho, consideramos a noção de observação, conforme Gebhard (1999) e Ninin (2010), e adotamos como suporte teórico os estudos sobre tecnologia e ensino, desenvolvidos por Braga (2013) e *webquest*, a partir de Dodge (1995) e March (2003); gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1979), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2010). Organizamos esta seção em duas subseções evidenciando noções de observação e de ensino de linguagem (Língua Inglesa) mediado por tecnologias.

1.1 Observação: noções e procedimentos

A observação pode ser definida e conduzida de diferentes modos. Conforme Ninin (2010), a observação pode ser realizada no sentido de desencadear a observação em termos práticos, técnicos e críticos da produção do conhecimento. A observação crítica é concebida como

o ato de olhar alguém ou alguma coisa cuidadosamente, a partir de critérios negociados, com o propósito de entender e fundamentar os aspectos observados, de modo a possibilitar mudanças factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais dos envolvidos, capazes de gerar transformação não somente neles, mas no contexto em que atuam (NININ, 2010, p.37). Ação que uma pessoa exerce em relação à outra, cujo foco é anotar criteriosamente e descritivamente as ações da pessoa observada, para posteriormente, juntas, analisarem, em busca de entendimento e suporte teórico, o material coletado. Nessa perspectiva, os artefatos culturais considerados relevantes são aqueles cujo propósito se articula à concepção sociocultural de educação. Regras e divisão de trabalho não somente se relacionam à comunidade à qual pertencem os envolvidos, como também são negociadas para a realização do processo de observação. Nessa perspectiva, os dados coletados devem ser vistos como sócio-historicamente constituídos (NININ, 2010, p. 54).

Nessa concepção, o objetivo da observação é o “de exploração e conscientização de prática de ensino” (GEBHARD, 1999, p.5). Segundo o autor, é importante que o docente não tente buscar “a melhor forma” de ensino, mas explore alternativas e métodos de modo que,

quanto mais elementos da dinâmica de ensino-aprendizagem (...) se revelam para nós, mais nós queremos explorar. Então, um ciclo é criado; aumentando a conscientização torna o professor curioso em explorar além, encaminhando de novo para novas compreensões e novas questões para explorar. Uma apreciação pelas complexidades do ensino assume, e a procura por *melhores formas* de ensinar algo tem menos pressão do que descobrir novas escolhas (GEBHARD; OPRANDY, 1999, p.6).

Nessa mesma direção reflexiva, Ninin (2010) destaca que, por meio da observação, sem buscar as falhas do professor em sala ou mesmo na estrutura da escola, é possível alcançar o desenvolvimento profissional tanto do observador quanto do observado. Assim, os participantes envolvidos em uma observação alcançam o aprendizado coletivo com o objetivo principal de desenvolver possíveis soluções aos problemas de ensino. Para tanto, são organizados projetos de observação, articulados entre o observador e observado, no qual podem ser incluídos aspectos conceituais, factuais, procedimentais ou atitudinais de um fazer educacional. Nesse sentido, artefatos culturais fundamentam teoricamente as escolhas, bem como as regras e a divisão de trabalho de comunidades pode ser negociada entre os envolvidos no processo de observação.

Em um projeto de observação, conforme Ninin (2010), três etapas e alguns procedimentos são envolvidos: pré-observação, observação e pós-observação, com o intuito de descrever, analisar e interpretar os dados (GEBHARD, 1999). A etapa de pré-observação envolve o agendamento de uma reunião com os profissionais envolvidos na tarefa de investigação com a definição de um tema foco de análise e a identificação dos procedimentos a serem usados durante a etapa de observação, reconhecida como a segunda fase do processo. Como ponto de partida para uma observação, é de fundamental importância a elaboração de um plano que responda os seguintes questionamentos; “O que vamos observar? Como vamos observar? Por que vamos observar? Para que vamos observar? O que será feito a partir dessa observação?”

A etapa de observação pode se configurar de dois modos, conforme Ninin (2010). O participante observador pode assumir uma função tanto de um agente externo, quanto como de um agente interno. Enquanto agente externo, o observador simplesmente desempenha a função de coletar dados, por meio de registros de áudios e/ou vídeos e/ou texto escrito para posterior análise. Durante a observação, a forma como os participantes observam o objeto é muito significativa e não é inicialmente compartilhada. Para Gebhard (1999), o observador pode ser classificado como participante ou não-participante. Independente da terminologia empregada para definir o observador, a prática observatória é benéfica a todos os professores e pesquisadores envolvidos no processo, pois representa a possibilidade de rever práticas e conceitos, aprender novos métodos, e quando este processo envolve graduandos, o trabalho passa a fazer parte fundamental do seu desenvolvimento como professor em formação. Nessa etapa de observação, como instrumento de investigação, recursos como produção de diário,

gravações de aulas em áudios ou vídeos, relato compartilhado de observação em parceria (NININ, 2010) podem ser desenvolvidos. Ninin (2010) destaca, ainda, que a gravação pode ser uns dos meios mais eficazes, visto que é possível analisar várias vezes uma mesma prática de modo que detalhes no desempenho do professor e dos alunos sejam percebidos.

Por fim, a etapa de pós-observação se define como um momento em que o observador procede à transcrição dos dados coletados, reúne todos os envolvidos no processo de investigação e realiza uma sessão de leitura e confirmação da descrição efetuada no momento de observação. Nesse momento, há um movimento de aproximação dos sentidos atribuídos ao objeto de observação. A discussão sobre as diferentes compreensões é que vão possibilitar o andamento da atividade em direção ao resultado planejado, buscando compreensão fundamentada no “fazer docente” (NININ, 2010, p.32). A observação tem o propósito de desencadear o processo de negociação de forma que seja possível considerar diferentes pontos de vistas como ponto de partida no processo de interação. Após a definição dos dados é realizada a interpretação deles, de modo que os participantes possam refletir criticamente e buscar transformações nas práticas de ensino.

Na sequência, visando à realização de uma reflexão e possíveis mudanças no âmbito do ensino e de aprendizagem de Inglês, tratamos sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino de linguagem.

1.2 Tecnologias no ensino e na aprendizagem de Inglês: *Webquest* e gêneros discursivos

Sabendo que a aprendizagem de qualquer língua se efetiva a partir de situações de uso, as aulas de Inglês precisam se efetivar como um laboratório em que se aprende a falar, ler, escrever e ouvir. Na atualidade, a internet facilita o acesso a textos das mais variadas naturezas e assuntos. Por meio dela, o aprendiz pode interagir com uma variedade de multimídias que integram sons, imagens, vídeos com legendas ou transcrição. Há uma série de publicações *online* que podem ser exploradas pelo professor na construção de práticas de ensino ou pelos alunos em experiências de estudos.

Além disso, temos consciência de que a tecnologia por si só não traz para a prática pedagógica formas mais dinâmicas de implementar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender. Conforme Braga (2013, p. 59), possíveis mudanças nas práticas de ensino de linguagem

não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica

adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece. O fato de ser digital não garante o caráter de “novação”. O que garante mudanças nas práticas de ensino é o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs.

Com o advento da internet e de sistemas de computadores contemporâneos, não precisamos ensinar o aluno a guardar na memória/aprender um conjunto de informações e podemos descartar a noção de currículo enquanto conteúdos programáticos. Passamos a usar as capacidades mentais para a construção de saberes mais complexos (BRAGA, 2010, p. 63). Como uma grande fonte de informação, a internet oferece inúmeros recursos na construção de conhecimentos e o aluno precisa desenvolver (i) estratégias de busca de informação e de critérios de seleção, (ii) competências para a integração de conhecimentos de áreas diversas, e (iii) senso crítico para avaliar as consequências sociais de escolhas e posições ideológicas.

Precisamos, entretanto, para alcançar essas metas educacionais desse tempo, tomar como ponto de partida a construção de conhecimentos, considerando a realidade/necessidade social e cognitiva do aluno. Enquanto professores, precisamos orientá-los na construção de conhecimentos, a partir de um conjunto diversificado de informações/conteúdos e meios, necessários para a resolução de problemas específicos do contexto social do aluno. O aluno precisa ter um papel ativo no processo de aprender e empreender esforços para contribuir nas construções coletivas e individuais de conhecimentos.

Para a referida pesquisadora, há inúmeras alternativas para o professor projetar e desenvolver propostas didáticas nessa direção. Uma delas é desenvolver propostas centradas em questões complexas da vida e na construção de conhecimentos, com foco na aprendizagem baseada em casos e em problemas, e outra centrada na autonomia do aprendiz. Assim,

cabe ao aluno, assistido pelo professor e pelos colegas, colocar em prática os conhecimentos prévios, de modo a delimitar questões e identificar conceitos que precisam adquirir ou aprofundar na busca de gerar propostas de soluções para as questões ou problemas selecionados (BRAGA, 2013, p. 65).

Na aprendizagem baseada em problemas, o professor coloca o aluno frente a um problema que apela diretamente aos interesses e preocupações da classe na expectativa de que o processo de aprendizagem seja desencadeado pela busca de explicações, construção de indagações ou a resolução para o problema eleito. Uma forma de realizar um trabalho dessa natureza é por meio de uma *webquest*.

Webquest é uma abordagem metodológica, desenvolvida em 1995, pelo professor

Bernie Dodge da Universidade Estadual de San Diego que possui um formato orientado a investigação, apresentando, segundo o próprio autor, informações que provêm da internet e podem ser utilizadas pelos estudantes. Para Tom March (2003), embora a *Webquest* não se configure como algo novo, ela é uma forma de integrar um número de estratégias de aprendizagem enquanto faz um uso substancial da web, tirando vantagem do potencial da internet, apresentando recursos midiáticos essenciais que podem ser interativos, contemporâneos, contextualizados, ou variados em termos de perspectivas. Finalmente, March (2003) afirma que uma *webquest* bem executada facilita significativamente o uso da internet para propósitos educacionais.

O modelo *Webquest* (DODGE, 1995) possui um formato constituído por sete tópicos orientados à investigação, quais sejam: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão. A Introdução apresenta o assunto de maneira breve e as questões que irão nortear o processo investigativo, de modo a despertar a curiosidade dos alunos em relação ao tema trabalhado. A Tarefa evoca uma ação; o que é para fazer. Deve propor de forma clara a elaboração de um produto criativo que entusiasme, motive e desafie os alunos. O Processo descreve como os alunos irão proceder para desenvolver a Tarefa, apresentando passo-a-passo a dinâmica da atividade. Os Recursos são os meios que permitem concretizar a Tarefa. Nesse modelo, os recursos a serem usados pelos estudantes incluem ferramentas e informações providas fundamentalmente da internet. A Avaliação apresenta aos alunos, com clareza, como o resultado da Tarefa será avaliado e que fatores serão considerados indicativos de que ela foi concluída com sucesso. Tais critérios devem estar estabelecidos e de acordo com os seus objetivos. A Conclusão resume o propósito geral do que foi aprendido e sinaliza como o aluno poderá continuar a estudar o assunto. Em geral, ela se constitui como um convite para continuar a aprender novos conhecimentos. Os Créditos podem trazer referências aos autores da *Webquest*, escola em que foi elaborada, o nível de escolaridade ou faixa etária a quem se destina, fontes das figuras ou textos utilizados, data da elaboração ou atualização e outras informações que possam ser úteis a quem for utilizá-la.

Essa estrutura possui as características de um projeto em que, em primeiro lugar, surge a ideia, em seguida, definem-se os objetivos do projeto, o plano das ações que devem ser executadas e, por fim, apresentam-se os recursos e fontes necessárias à execução das ações (SILVA; FERRARI, 2009).

Na configuração de uma *Webquest*, o produtor faz um uso substancial de *weblinks*, ou seja, elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma

teia virtual de saberes com alcance planetário a qualquer hora do dia. Eles permitem ao usuário realizar livremente desvios, saltos e fugas instantâneas para outros locais virtuais da rede de modo cômodo, prático e econômico (XAVIER, 2013, p. 273). Os *links* apresentam, pelo menos, duas formas enunciativas, quando criados e dispostos nas páginas da web, que são: formas enunciativas verbais e visuais (XAVIER, 2013, p. 276).

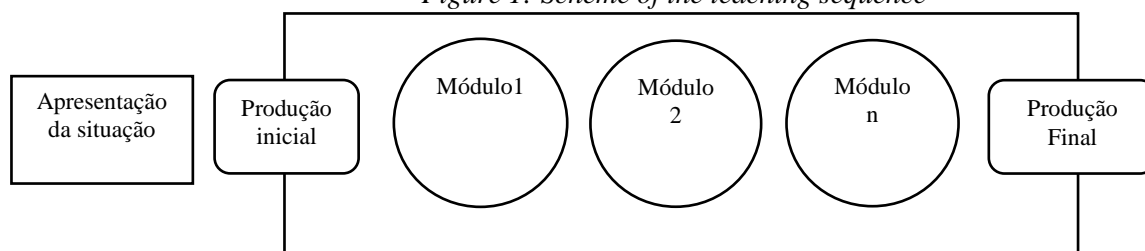
As formas enunciativas verbais se configuram por meio de gêneros discursivos e textos. O gênero, conforme Marcuschi (p.17, 2005), é um enunciado de natureza histórica, sócio interacional, ideológica e linguística ‘relativamente estável’(BAKHTIN, 1979); é um fenômeno profundamente vinculado à vida cultural e social, frutos de trabalhos coletivos, que contribuem para ordenar e estabilizar atividades comunicativas do dia-a-dia [...], caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, surgindo emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Conforme Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções em interações de comunicação.

Os gêneros, enquanto construtos sociais, históricos e culturais, são adquiridos fundamentalmente na escola e a sequência didática tem sido usada para esse propósito. Trata-se de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), focando no ensino e aprendizagem de três capacidades de linguagens: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A capacidade de ação se refere ao reconhecimento do gênero, do contexto de produção e da mobilização de conteúdo. A capacidade discursiva diz respeito à organização textual geral de cada gênero, os tipos de discursos e as sequências textuais priorizadas. A capacidade linguístico-discursiva está relacionada aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do significado do texto como um todo. A capacidade de significação corresponde à construção de sentido, de representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) envolvidas nas esferas de atividade, nas atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

A estrutura básica de uma sequência didática, segundo Dolz *et al.* (2010, p. 83), compreende o seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da sequência didática

Figure 1: Scheme of the teaching sequence



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83)

A *apresentação da situação* tem o objetivo de apresentar para os estudantes a situação de interação em que estarão envolvidos; a situação a ser concretizada em termos de atividade de interação. Nesse momento, o professor fornece todas as informações necessárias aos alunos para que conheçam o projeto de interação visado. Depois da produção, o docente procede à análise dos textos dos alunos. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), essa ação permite avaliar o estágio de conhecimento da turma e as dificuldades enfrentadas por eles. Assim, essa etapa serve como um diagnóstico, no qual são observadas as dificuldades reveladas pelos discentes. A etapa do diagnóstico que estabelece relação com o modelo didático, ou seja, com a descrição provisória das principais características do gênero discursivo que se constitui como objeto de ensino. O modelo didático é uma ferramenta que explicita as dimensões de saberes de referência a serem mobilizados para trabalhar com gêneros, os diferentes componentes textuais específicos e as capacidades de linguagem do aluno (Schneuwly e Dolz (2004)). A partir do modelo didático, o professor delinea os objetivos de ensino, as dimensões da aprendizagem que se efetivarão na forma de conhecimentos ou capacidades de linguagem.

Os *módulos* são os “n” momentos de ensino e aprendizagem em que alunos e professor se envolvem, visando à superação de problemas de linguagem observados na primeira produção textual dos alunos. Nessa etapa, é importante que o professor proponha atividades diversificadas.

Por último, a *produção final* é a etapa em que os alunos escrevem a versão final do texto redigido na primeira aula. Nesse momento, o estudante tem a oportunidade de colocar em prática as noções, os conhecimentos construídos nos módulos.

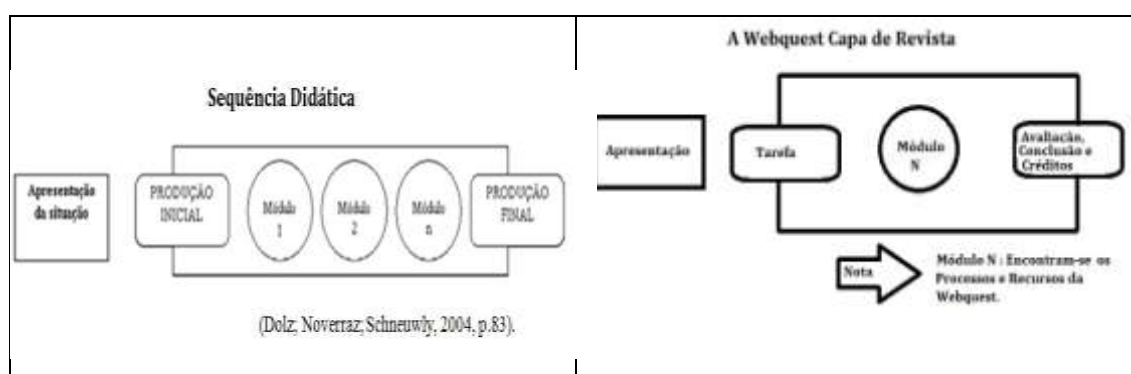
Em geral, no processo de desenvolvimento de uma sequência didática, é registrado em uma lista de constatações aspectos que sintetizam todas as noções exploradas nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada em um momento de síntese,

antes da produção final, podendo ainda ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor, assim “independente das modalidades de elaboração cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações*” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.90).

Associando a estrutura de uma *webquest* com a de uma sequência didática, constatamos uma aproximação entre essas duas abordagens de ensino, conforme consta no Quadro 01:

Quadro 1: Aproximações entre sequência didática e *webquest*

Table 1: Approaches between didactic sequence and webquest



Fonte: Autoria própria

Na representação traçada, observamos a possibilidade estabelecer uma relação entre os momentos vivenciados na realização de uma sequência didática e uma *webquest*. Ambas possibilitam a apresentação de um desafio/tarefa em sala de aula e a realização de vários módulos ou processos de ensino de linguagem, envolvendo várias atividades variadas até chegar à produção e avaliação final de um gênero.

Considerando a associação estabelecida entre as duas abordagens, as professoras estagiárias elaboraram e desenvolveram propostas de trabalho na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I de Língua Inglesa da Unifesspa, em 2015. Esse desafio foi apresentado às estagiárias como um fomento ao uso de tecnologias de informação e comunicação e ao ensino de gêneros discursivos nas escolas públicas, tal como está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2006), documentos oficiais criados pelo Ministério da Educação, que apresentam orientações básicas e indispensáveis para nortear o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas brasileiras.

Segundo os PCN (BRASIL, 2006, p 97), a Língua Estrangeira tem por função

(...) trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos (...) de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução. Os alunos, a partir disso, passam a sentir-se sujeitos sociais, incluídos em uma sociedade que muitas vezes se presta a excluir, porque sabem como expressar-se, como compreender o que vivenciam e sabem da sua importância enquanto cidadãos.

Uma das propostas elaboradas foi observada por participantes do projeto de pesquisa mencionado na introdução deste artigo. Na sequência, descrevemos como a observação se processou.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, realizamos um estudo reflexivo de cunho qualitativo. Nesse sentido, observamos e registramos, em diários, experiências realizadas por duas professoras estagiárias, identificadas como N e M, em 2015, na disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I no curso de Letras-Inglês da Unifesspa. A experiência de estágio se constituiu como uma prática pedagógica de intervenção realizada em uma escola municipal de Marabá, PA, do núcleo Nova Marabá, que conta com uma boa estrutura. É bem cuidada, possui laboratório de informática, entre outros suportes.

O trabalho pedagógico observado se estruturou a partir de uma sequência didática, organizada na forma de uma *webquest*², que culminou com a produção do gênero “capa de revista” e incluiu a implementação de atividades de leitura, escrita, análise linguística e reescrita, em uma turma de 34 alunos, com idade entre 12 e 15 anos, do 8º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental.

A observação das aulas de estágio passou por três etapas, conforme definidas por Ninin (2013). Na etapa da pré-observação, elaboramos um plano de observação em que direcionamos o nosso olhar para a proposta didática, as atividades e os recursos tecnológicos adotados em 13 aulas de estágio. Também definimos que iríamos descrever os procedimentos e atividades propostas pelas estagiárias, de modo que pudéssemos refletir sobre as inovações implementadas no ensino de leitura, escrita e ensino de Língua Inglesa mediado pelo uso de

² Ver a *webquest* em: <https://sites.google.com/site/webquestcapaderevista/home>.

tecnologias. O nosso envolvimento no processo de observação se fundamenta na necessidade de compreendermos como se processa o ensino mediado por gênero e conhecermos as possíveis transformações realizadas no ensino de linguagem em nível Fundamental.

Na etapa de observação, procuramos assumir o papel de observadoras não participantes durante as aulas, tendo em vista que esta era a nossa primeira participação em um projeto de pesquisa e de ensino de linguagem. Como as duas atividades eram absolutamente novas para nós, decidimos nos deter na observação e registro das descrições das aulas e da *webquest* elaborada pelas professoras em formação. Durante a observação das aulas realizamos os registros descritivos em um diário de pesquisa.

Na etapa da pós-observação, após a descrição das aulas, procedemos à análise e interpretação dos dados com a finalidade de compartilhar os resultados com as estagiárias responsáveis pela elaboração e implementação das atividades realizadas. Nesse momento, procuramos ler várias vezes as descrições realizadas de modo que pudéssemos interpretar os resultados obtidos mediante o levantamento de respostas para as perguntas contidas no Quadro 02:

Quadro 02: Questões norteadoras da reflexão

Table 02: Questions guiding reflection

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) O que foi possível observar nas aulas de estágio?2) Qual o propósito de ensino de Língua Inglesa presente na proposta de trabalho?3) Quais as ferramentas tecnológicas usadas por duas estagiárias no ensino de Língua Inglesa?4) Quais são as atividades de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa desenvolvidas?5) Quais as noções de linguagem e de ensino de linguagem implementadas no estágio?6) Quais as mudanças constatadas no ensino de LI na proposta didática observada? |
|---|

Fonte: Autoria própria

Além das observações das aulas, realizamos entrevistas com as duas professoras em formação, com a finalidade de fazer uma triangulação dos dados durante as nossas reflexões. Desse modo, além das nossas constatações, das vozes de autoridade que sustentamos nossas reflexões, pudemos confirmar ou não os nossos “achados”, as nossas reflexões com as vozes das estagiárias. As observações e reflexões acerca dessas perguntas constam na seção seguinte.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS AULAS

Os dados coletados sinalizam que a experiência propiciou algumas transformações no ensino e em todos os envolvidos (alunos, professores e pesquisadores) no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa vivenciada em uma escola do sudeste do Pará. Nossas observações e reflexões indicam que as alunas do curso de Letras - Inglês da Unifesspa conseguiram elaborar e implementar uma proposta de trabalho de estágio que ultrapassou o ensino de leitura, de escrita e de linguagem nos moldes tradicionais.

Para orientar os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na resolução de desafios/tarefas, as professoras estagiárias N e M criaram e publicaram em um *blog* uma *webquest* intitulada “Capa de Revista”. Essa proposta surgiu com o propósito não só de responder à solicitação da professora titular da turma, ensinar o tempo verbal *presente continuous*, conforme destacou N na entrevista, mas também objetivando

utilizar as diferentes linguagens (...) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1989, p. 7).

Esses dois propósitos sinalizam que as estagiárias partiram de um conteúdo ancorado por uma materialidade linguística, de dimensão gramatical, o tempo verbal, segundo determinação da professora regente da turma de estágio, para elaborar as aulas e conseguiram apresentar uma proposta de trabalho com foco no ensino de gêneros discursivos. Segundo as estagiárias, o gênero capa de revista foi escolhido como objeto de ensino por se tratar de um evento discursivo que circula no meio dos alunos, sendo compatível com a idade da turma, e incluir, entre as características linguísticas, o uso do tempo verbal *presente continuous*. A hipótese das professoras em formação inicial foi a de que esse gênero provocaria o interesse dos alunos na produção e ao mesmo tempo em que possibilitaria o desenvolvimento de capacidades de linguagem como a exploração do contexto, da estrutura textual, da função e do discurso empregado nesse gênero. Nessa perspectiva, houve uma preocupação das estagiárias entre o ensino com o foco na situação de interação, ou seja, no contexto e texto, de modo que o objetivo de interação fosse estabelecido.

Na página virtual da *webquest*, encontramos uma proposta de ensino de gêneros contendo elementos verbais e não verbais, assim como pelo uso de recursos tecnológicos de naturezas diferentes. Em termos não verbais, observamos que as imagens e os *links* foram pouco explorados. Nesse aspecto, possíveis modificações da página podem ser reconsideradas para futuros trabalhos, como uma utilização aprimorada e intuitiva de *links* e imagens ao longo da

webquest. No nosso entender, também faltou na *webquest* um *link* que direcionasse o internauta para um espaço aberto para os visitantes adicionarem comentários ao seu conteúdo, prejudicando não só a interação entre o professor e o aluno, como consequentes discussões *onlines* com participação da turma, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, é possível afirmar em termos de interação, a *webquest* não foi explorada em toda sua capacidade, tendo em vista que o site se configurou como uma ferramenta unilateral para exposição de comunicações e de informações, não satisfazendo a propostas interacionistas. A ausência de comentários interfere, ainda, na coleta de dados do professor com relação a real utilização e aprovação de seus alunos à *webquest*.

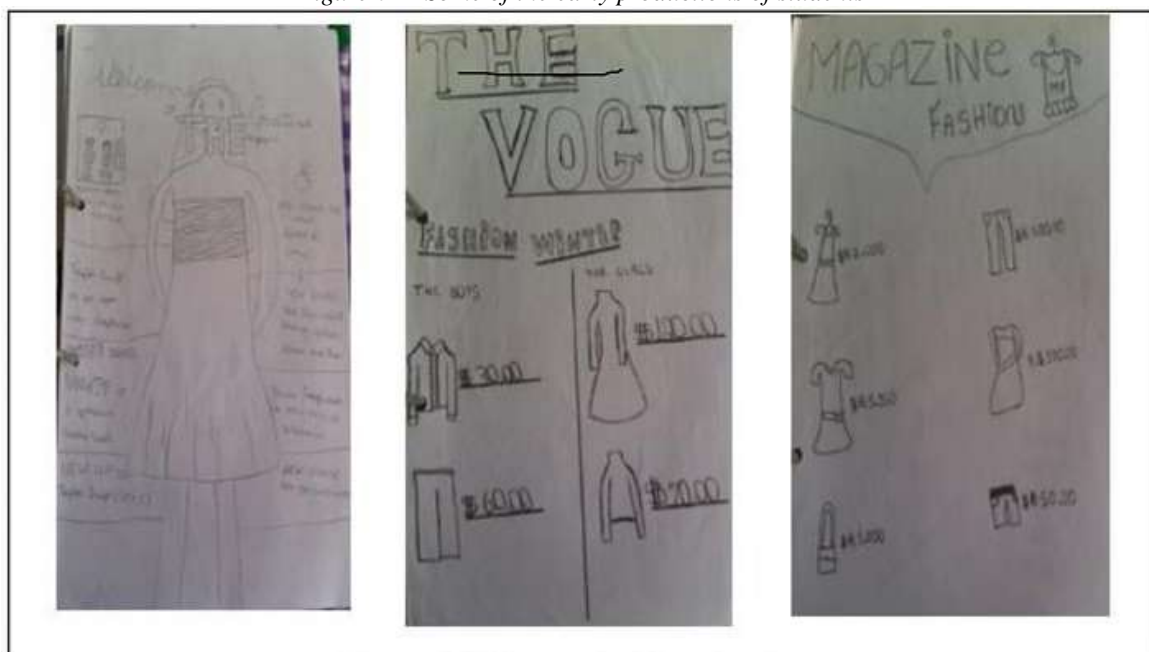
Em termos verbais, percebemos que a *webquest* é mais explorada e, tal como a configuração típica dessa abordagem de ensino, é composta por Apresentação, Tarefa, Processos, Recursos, Avaliação, Conclusão e Créditos. A Apresentação se configura como a página inicial e traz o conteúdo motivacional da proposta de trabalho, na forma de um convite para os alunos assistirem a um filme. A Tarefa apresenta a situação de comunicação em que os alunos deverão se envolver até o término do estágio, incluindo informações sobre os papéis de jornalistas que eles deverão assumir, o gênero capa de revista que será produzido e o suporte que circulará a produção final, em um blog. A aba Processos inclui as atividades realizadas e o conteúdo desenvolvido em cada um (a) dos 13 módulos/aulas, resumindo o que foi realizado em classe. Esse material parece muito útil para o aluno, que pode usá-lo tanto como um passo-a-passo detalhado para realização da Tarefa, ao mesmo tempo em que revisa o que ocorreu em sala, ou até mesmo para se atualizar caso tenha faltado alguma aula. A aba Recursos contém a página de suporte aos processos, ela ancora todas as ferramentas usadas nas aulas, incluindo materiais didáticos elaborados pelas estagiárias e objetos de aprendizagem disponíveis na *web*, entre eles estão slides, modelos de capas, exercícios gramaticais, endereços de sites auxiliares e etc. A aba Avaliação apresenta alguns critérios a serem adotados para verificar em que medida ocorre a aprendizagem e os objetivos de ensino são alcançados. A aba Conclusão se configura como uma espécie de portfólio que sustenta as capas produzidas pelos alunos. A aba Créditos relaciona todos os participantes envolvidos na elaboração e implementação da proposta de ensino, incluindo profissionais e alunos.

Na observação da primeira aula, constatamos que a sequência didática desenvolvida pelas alunas em formação inicial N e M, contou com a apresentação da proposta de estágio, ou seja, a produção de capas de revistas e a realização de uma atividade individual, o desenho à mão de uma capa de revista orientada pelos conhecimentos prévios dos alunos sobre o

objeto de ensino. Com a apresentação da proposta de estágio, os alunos puderam gerar uma representação da situação de interação que estava começando a se inserir. Com a produção dos alunos, as capas foram entregues às professoras em formação para, posteriormente, serem analisadas e levantados os conhecimentos e dificuldades dos alunos referentes ao gênero escolhido. Na Figura 02, temos algumas capas produzidas.

Figura 02 - Algumas das produções iniciais dos alunos

Figure 02 - Some of the early productions of students



Fonte: Trabalhos produzidos pelos alunos

A partir dessas produções, as professoras estagiárias procederam a construção e realização dos módulos da sequência didática.

Na observação das atividades da aula 02, ficou nítida a preocupação das professoras na elaboração de uma sequência didática, atendendo às características e às necessidades dos alunos, de modo que eles tirassem as dúvidas do gênero em estudo. Um dos problemas mais recorrentes nas capas produzidas foi o desenho de um catálogo ao invés de uma capa de

revista. Como solução, as professoras estagiárias definiram e caracterizaram ambos os gêneros e levaram amostras textuais para sala de aula, fazendo com que os alunos de fato aprendessem a diferenciá-los. Nessa etapa do trabalho, em função do alto custo das revistas estrangeiras e da indisponibilidade das mesmas em Marabá, as professoras apresentaram os textos em slides. Conforme Braga (2013, p. 50), revistas e jornais estrangeiros (que trazem materiais autênticos) são de difícil acesso, caros, dirigidos a um público de adultos proficientes na língua estudada e por isso nem sempre a compra dessas publicações justificava um investimento feito pelo professor. Assim, a produção de slides possibilitou um maior contato dos alunos com o inglês, entretanto, devido ao pouco conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos, as professoras ministraram as aulas em português e, em poucos momentos, falavam palavras em inglês.

Na aula 03, foram explorados aspectos discursivos. Entre as atividades previstas, os alunos tinham de relacionar títulos de diferentes revistas com manchetes formadas por orações afirmativas. Na aula 04, o aspecto linguístico-discursivo foi contemplado na sequência didática a partir de atividades que exploravam o tempo verbal presente nas manchetes, o *Present Continuous*. Nessa aula, o conteúdo gramatical ensinado atendeu ao pedido da professora regente de turma, que fazia parte do conteúdo programático previsto para ser trabalhado na turma. Conforme as estagiárias, este conteúdo gramatical mostrou-se adequado à proposta de intervenção, pois foi observado o seu uso recorrente desse tempo verbal em manchetes de capas de revista, porque ele faz referência a algo que está acontecendo no exato momento de uso da linguagem. O emprego desse tempo verbal denota que as capas de revistas contêm textos voltados para o “agora”, para atrair a atenção do leitor para uma notícia/reportagem com o conteúdo o mais atual possível.

Na penúltima aula, as estagiárias exploraram aspectos não verbais presentes nas capas de revistas, como uso de cor, imagens e de fontes de vários formatos e tamanhos em atividades elaboradas. Ao final da experiência, houve a reedição das capas em ambientes digitais, pelos próprios alunos divididos em trios. No encerramento do estágio, houve a divulgação das capas em um coquetel organizado previamente pelas estagiárias.

Figura 03 - Algumas produções finais dos alunos.
Figure 03 - Some final productions of the students.



Fonte: Imagens retiradas da *webquest* Capa de Revista

Durante os módulos de estudo do gênero, foram realizadas diversas atividades, incluindo exercícios individuais e atividades dinâmicas em grupo, intercalados com a explicação do conteúdo. As professoras estagiárias, ao longo de suas aulas, trabalharam o gênero capas de revistas levando diversas revistas para classe, slides explicativos, incluindo capas de revistas internacionais, e exercícios para os alunos realizarem em classe e extraclasse. Além disso, elas possibilitaram que os alunos selecionassem e explorassem diversos programas na construção de capas de revistas. Na produção das capas de revistas fictícias, os alunos tiveram total liberdade na criação, escolhendo de acordo com o tema que mais os agradassem, imagens e manchetes fictícias para ilustrar o seu projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações das aulas e das informações apresentadas na *webquest*, sete etapas, a proposta de estágio vivenciada envolveu atividades que desenvolveram diferentes conhecimentos de tecnologias de informação e comunicação e de linguagens. No Quadro 03, constam de modo resumido os conhecimentos de linguagem trabalhados:

Quadro 03: Questões norteadoras da reflexão
Table 03: Questions guiding reflection

ATIVIDADES PROPOSTAS	CAPACIDADE DE LINGUAGEM PRIVILEGIADA	OUTROS CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS	OBJETIVOS	NÚMERO DE AULAS
Etapas 1: <i>Apresentação inicial</i> Apresentação da webquest e elaboração da primeira versão das capas de revista.	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva	Conhecimento Linguístico.	Avaliar a capacidade de escrita e o que eles sabem sobre o gênero a fim de mapear suas dificuldades.	2
Etapas 2: Reconhecimento do gênero capa de revista	Capacidade de ação	Conhecimento de Mundo e Conhecimento Linguístico.	Estabelecer diferença entre os gêneros capa de revista e catálogo. Reconhecer informações sobre o contexto de Produção	2
Etapas 3: Resolução de atividade de leitura de várias capas de revistas com foco no discurso.	Capacidade de ação e discursiva	Conhecimento Sobre o gênero.	Reconhecer o discurso predominante no gênero e sua relação com o público alvo da revista.	2
Etapas 4: Análise de manchetes e identificação de pronomes, substantivos, adjetivos e explicação sobre o tempo verbal <i>Present Continuous</i> .	Capacidade discursiva e linguístico-discursiva	Conhecimentos Linguísticos-verbais e do gênero proposto.	Reconhecer os mecanismos de textualização, aspectos gramaticais e lexicais.	2
Etapas 5: Análise de elementos não verbais	Capacidade discursiva e linguístico-discursiva	Conhecimentos Linguísticos não verbais e do gênero proposto.	Reconhecer mecanismos não textuais, mas que também constituem sentido a capa, como cor, imagem, tamanho e formato das letras.	3
Etapas 6: Revisão através de exercício e dinâmicas em grupo sobre todas as capacidades mobilizadas durante as etapas anteriores e produção da capa de revista	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva	Conhecimentos Linguísticos verbais e não verbais e do gênero proposto.	Revisar tudo o que aprenderam sobre o gênero capa de revista.	2
Etapas 7: Produção e apresentação final	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva	Conhecimentos Linguísticos verbais e não verbais e do gênero proposto.	Constatar a apreensão do gênero, bem como a sua articulação com os elementos linguísticos verbais e não verbais.	2

Fonte: Autoria própria

Com essa experiência de prática de ensino de Língua Inglesa, acreditamos que os esforços coletivos, envolvendo a adesão da comunidade escolar e acadêmica, proporcionam a realização de um ensino de leitura, escrita e análise linguística mediado pelo uso de tecnologias. Atividade esta que demandou um papel ativo dos alunos em respostas às necessidades em um determinado contexto social e foram exploradas capacidades mentais e linguísticas na construção de saberes mais complexos na Educação Básica.

Considerando o trabalho de observação realizado, podemos dizer que ele foi benéfico às estagiárias envolvidas na disciplina de *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I* e aos pesquisadores de iniciação científica envolvidos no projeto *Práticas docentes e estudos teóricos de Norte a Sul: Leitura, escrita e análises linguísticas*. As estagiárias puderam discutir o seu trabalho e ter acesso a outros pontos de vista sob sua prática de ensino, ainda em curso,

podendo enriquecê-la, aprimora-la e também se prepararem para trabalhos futuros. Já pesquisadores de iniciação científica puderam tomar consciência sobre como proceder na realização da coleta de dados em um estudo semelhante ao que foi empreendido, servindo como um pontapé inicial de grande importância para pesquisas futuras, visto que a partir das diversas análises e retomadas feitas sob esses dados, ficaram mais evidentes os pontos positivos e também pontos que faltaram ser observados e que deverão ser corrigidos para pesquisas futuras.

Para finalizar, considerando os resultados alcançados, destacamos a relevância desta experiência para o fortalecimento do letramento de professores em formação inicial, especialmente no tocante à maior familiarização desses profissionais com os estudos de gênero para fins educacionais.

REFERÊNCIAS

- DODGE, B. 2015. What is a WebQuest? Disponível em: <<http://webquest.org/>>. Acesso em 28/07/2015.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: R. ROJO; G. CORDEIRO, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 81-108.
- GAMA, N. SILVA, M. 2015. Webquest Capa de Revista. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/webquestcapaderevista/home>>. Acesso em 28/07/2015.
- GALVÃO, A. P. 2014. *Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento digital*. TCC/PARFOR 2014.
- GEBHARD, J. 1999. Seeing Teaching Differently through Observation. In.: J. G. GEBHARD; R. OPRANDY (eds), *Language teaching awareness*. Cambridge, Cambridge University Press. Disponível em <https://www.academia.edu/1458485/Seeing_teaching_differently_through_observation>. Acesso em 29/03/2016.
- GOMES, L. F. 2011. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 120 p.
- LIMA, G. SOUZA, S. ZAMORA, M. 2015. Novas tecnologias educacionais e seus desafios. DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins – V. 2 – n. 01. p. 79-95, jul/dez.
- MARCH, T. 2003. What WebQuests (really) are. Disponível em: <<http://tommarch.com/writings/what-webquests-are/>>. Acesso em 28/07/2015.
- MARCUSCHI, L. 2010. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. DIONÍSIO; A. MACHADO; M. BEZERRA, *Gêneros textuais & ensino*, São Paulo, Parábola Editorial, p. 19 - 38.
- MARCUSCHI, L. 2005. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: A. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. BRITO, *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, Palmas e União da Vitória, Kayagangue, p. 17 - 33.

- NETO, J. C. da S. 2011. Utilização das tic no ensino de português: o olhar revelador dos professores. Vol. 9, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2269>>. Acesso em 10/02/2015.
- NININ, M.O. 2010. *O Fio da Meada – Descortina-se a Prática Da Observação: Uma perspectiva Crítica*. São Paulo, Pedro e João Editores, 128 p.
- ROSA, A. SILVA, M. 2015. Mídias na educação e formação de professores: por uma convergência dialógica. DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins – V. 2 – n. 01. p. 67-78, jul/dez. 2015.
- XAVIER, A. 2013. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. 2ª ed., Recife, Pipa Comunicação, 227 p.

Tânia Maria Moreira

Possui doutorado (2012) e mestrado (2003) em Letras pela UFSM, especialização em Informática Educativa pela UFRGS (1999) e especialização em Português (1989) e graduação (1985) em Letras - Licenciatura Plena, pela FAFISB. Tem experiência nas áreas de Letras (com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, atuando na Educação Básica, bem como no Ensino Técnico), de Pedagogia e de Informática Educativa (com ênfase na formação inicial e continuada de professores, na modalidade presencial e a distância). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá/PA.

E-mail: taniammoreirabr@yahoo.com

Endereço: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Letras.
Rua Dalle Coutinho, Nova Marabá – CEP: 68508300 - Marabá, PA - Brasil

Camila Solino Rodrigues

Atualmente é estudante da graduação em Letras Português na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e intérprete e tradutora das línguas inglesa e espanhola na empresa Norte Hidráulica. Tem experiência com tecnologia e em pesquisas na área de Letras, com ênfase em Linguística.

Endereço: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Letras.
Rua Dalle Coutinho, Nova Marabá – CEP: 68508300 - Marabá, PA - Brasil